Prácticas docentes para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes normalistas

Teaching practices for the development of academic writing in pre-service teachers

✉ **Selenne Ríos-Higuera**
Escuela Normal Superior Hermosillo
México
https://orcid.org/0000-0002-6379-8334
ensh.srios@creson.edu.mx

Francisco-Javier Sotomayor-Andrade
Escuela Normal Superior Hermosillo
México
https://orcid.org/0009-0009-4506-4394
ensh.fsotomayor@creson.edu.mx

Recibido: 11-08-2025
Aceptado: 11-09-2025
Publicado: 01-10-2025

Cómo citar este artículo:

Ríos-Higuera, S., & Sotomayor-Andrade, F. J.. (2026). Prácticas docentes para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes normalistas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3543. https://doi.org/10.21555/rpp.3543

Resumen

La escritura académica como objeto de estudio en el nivel superior es reciente en América Latina. Si bien las investigaciones suelen centrarse en el desempeño de los estudiantes, el presente estudio da un giro al tener como objetivo describir las prácticas docentes dirigidas al desarrollo de la escritura académica. El diseño consistió en un estudio de caso, de profundidad descriptiva y con enfoque cualitativo. Se entrevistó a 14 docentes de una escuela normal superior en el noroeste de México, y se analizaron sus planeaciones de clase. Los hallazgos sugieren que los docentes vinculan la escritura académica con la práctica de diversas habilidades intelectuales, el uso de un lenguaje formal y normas de redacción propias de la disciplina, y que en la especialidad de inglés es donde principalmente se trabaja la escritura académica. Aunque los docentes consideran esta habilidad importante, no todos la trabajan en sus cursos, no existe un acompañamiento por parte de los docentes durante el proceso de escritura académica y no existe uniformidad en los criterios de evaluación. Se concluye que las deficiencias en la escritura académica podrían minimizarse si ésta es incluida transversalmente en el currículo y si se origina una responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes y autoridades institucionales.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Keywords: Escritura académica; Educación superior; Escuela normal superior; Formación docente.

Abstract

Academic writing as an object of study in higher education is recent in Latin America. While research has usually focused on student performance, this study takes a different approach by aiming to describe teaching practices aimed at developing academic writing. The research design consisted of a descriptive, in-depth case study with a qualitative approach. Fourteen teachers from a teacher training school in northwestern Mexico were interviewed, and their lesson plans were analyzed. Findings suggest that teachers associate academic writing with the practice of various intellectual skills, the use of formal language, and discipline-specific writing conventions, and that the English major is where academic writing is most frequently addressed. Although teachers consider this skill important, not all of them incorporate it into their courses; there is no teacher guidance throughout the academic writing process, and there is no uniformity in evaluation criteria. The study concludes that deficiencies in academic writing could be reduced if it were incorporated transversally into the curriculum and if a shared responsibility were established among students, teachers, and institutional authorities.

Keywords: Academic writing; Higher education; Teacher training school; Teacher training.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica resulta de interés para muchos docentes en el nivel universitario, pues la evaluación a través de trabajos escritos en este nivel es una opción considerada por la mayoría de los docentes que imparten cursos académicos (Bailey, 2011). A pesar de ello, la investigación sobre la escritura académica universitaria es reciente, especialmente en el contexto latinoamericano (Carlino, 2013; Salazar-González, 2015).

Romero-González y Álvarez-Álvarez (2020) consideran la escritura académica como una importante herramienta de producción de conocimiento y de reflexión para transformar el mismo. Sin embargo, muchos estudiantes de educación superior carecen de habilidades de escritura. Para Hernández-Zamora (2009), en México predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las deficiencias que vienen arrastrando de los niveles anteriores, y varios estudios se han enfocado en dichas deficiencias más que en las prácticas de los docentes para desarrollar la escritura académica (Carlino, 2008). Otros estudios han evidenciado que los docentes conciben la enseñanza de la escritura como parte de las responsabilidades de los maestros del área de lenguas (Arenas-Hernández y Rojas-Rojas, 2024).

Estudios como el de Cedeño-Jara et al. (2022) han evidenciado que los docentes de nivel superior carecen de bases teóricas, metodológicas y prácticas para enseñar la escritura afectando, a su vez, el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. En el ámbito de la educación normal, Reyes-Reyes (2020) afirma que existe poca investigación sobre la escritura

académica en dicho contexto y los resultados de su estudio sugieren que la escritura académica no es objeto de estudio recurrente en las escuelas normales de México. Estudios como el de Martins-Vieira (2005) y el de Carlino (2008) parecen sugerir que si bien se ha desatado un interés en la escritura académica de los estudiantes universitarios en América Latina en los últimos años, las acciones remediales derivadas de ellos no han rendido frutos.

En un panorama global, los estudios citados sugieren que existe la tendencia de otorgar a los estudiantes de nivel superior la responsabilidad en cuanto al desarrollo de su escritura académica. Esto, por tanto, conduce a llevar a cabo acciones remediales en las que se vean involucrados principalmente expertos en la producción de textos académicos sin que se asuma una responsabilidad institucional por parte del resto de los docentes y directivos en conjunto con los estudiantes. De manera resumida, la aparente postura de las instituciones de nivel superior es que enseñar a escribir textos académicos no es parte de sus responsabilidades.

Para Carlino (2003), el problema de la lectura y escritura en las instituciones de educación superior debería dejar de ser adjudicado a los alumnos y convertirse en tema de ocupación institucional. Por tanto, consideramos que los docentes de educación superior deben enseñar a sus estudiantes a escribir académicamente, no a través de acciones remediales, sino como una práctica cotidiana para aprender y para construir conocimiento en las diferentes asignaturas. Para ello, es necesario investigar cómo los docentes enseñan a los normalistas a escribir académicamente.

La institución donde se realizó este estudio es una Escuela Normal Superior, es decir, una institución formadora de docentes de secundaria pública, la cual se ubica en una zona urbana. Al momento del estudio, se contaba con las especialidades de Inglés, Matemáticas, Historia y Español. Regularmente, los estudiantes que ingresan al primer semestre tienen entre 18 y 20 años, y los de octavo semestre (al término de la licenciatura) entre 22 y 24. En términos generales, se ha observado que los estudiantes tienen no solo problemas de redacción directamente relacionados con el sistema lingüístico tales como la ortografía, sintaxis y puntuación, sino también con aspectos más complejos como el discurso según su disciplina. No contar con habilidades de escritura académica puede derivar en la entrega de trabajos escritos deficientes (incluida la tesis), además de privar a los estudiantes de oportunidades de divulgación y difusión del conocimiento mediante su participación en eventos académicos, o de pertenecer a grupos de profesionales y de su disciplina. Es necesario identificar las prácticas docentes que se llevan a cabo en la institución normalista desde el momento en el que los estudiantes ingresan para formarse como futuros profesionales de la educación.

Considerando lo anterior, el objetivo general de este estudio fue describir las prácticas docentes dirigidas al desarrollo de la escritura académica. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar cómo los docentes conceptualizan la escritura académica.
2. Determinar la frecuencia con la que los docentes asignan actividades de escritura académica durante el semestre.
3. Identificar qué tipo de trabajos de escritura académica asignan los docentes.

4. Determinar cómo los docentes evalúan los trabajos de escritura académica y el acompañamiento que brindan durante el proceso de elaboración de los escritos.
5. Establecer la relación entre la asignación de trabajos de escritura académica y la importancia que le otorgan los docentes.

SUSTENTO TEÓRICO

Escritura académica: concepto, propósitos, tipos y características

Una definición simplista de lo que es la escritura académica es la que Oshima y Hogue (2007) ofrecen: el tipo de escritura usada en la preparatoria y en la universidad caracterizada por un estilo formal, y cuyas ideas se expresan en oraciones completas. Romero y Álvarez (2020) se inclinan más hacia una definición que contempla la dimensión retórica, pues conceptualizan la escritura académica como un acto comunicativo contextualizado y social enmarcado dentro de una cultura disciplinar que dicta cómo el conocimiento debe ser construido, por lo que quien produce un texto de este tipo requiere poner en práctica un conjunto de operaciones cognitivas específicas avaladas por dicha cultura disciplinar.

Bailey (2011) maneja un concepto de escritura académica más amplio, pues se abre a los textos producidos dentro del contexto educativo y con propósitos, precisamente, educativos. En este sentido, el autor señala que los propósitos de la escritura académica pueden ir desde reportar una investigación hasta responder una pregunta, discutir un tema de interés y dar el punto de vista, así como sintetizar investigaciones que han sido realizadas por otros.

En relación a los tipos de escritos académicos, la Universidad de Sydney hace una categorización a partir del contenido, identificando cuatro tipos principales: descriptivos, analíticos, persuasivos y críticos (The University of Sydney, 2021). Por su parte, Irvin (2010) presenta tres tipos de escritura académica: de escritura cerrada, de escritura semi-abierta y abierta. Según Irvin (2010), la escritura cerrada tiende a preguntas de sí/no y a solicitar al estudiante que dé soporte a una afirmación suya, mientras que la semi-abierta demanda una mayor argumentación a partir de un análisis profundo y del arribo a visiones propias acerca del tema en cuestión. Las actividades de escritura abierta, señala Irvin (2010), requieren que el estudiante seleccione tanto un tema como una tesis sobre la cual escribir, lo cual demanda un amplio conocimiento del tema por parte del estudiante. De esta forma, Irvin (2010) clasifica las actividades de escritura según las expectativas del docente con respecto de la producción por parte del estudiante en términos de extensión del texto, el grado de análisis de los argumentos y la demanda cognitiva que implican para el estudiante.

Paltridge (2004) cita el estudio de Hale et al. (1996), quienes examinaron tanto los géneros como los tipos de textos que los estudiantes de licenciatura y de posgrado debían dominar en ocho universidades de Estados Unidos. Según Paltridge, los autores del estudio encontraron que los géneros más recurrentes eran los ensayos, resúmenes, planes o propuestas y reseñas de libros Especialmente en el caso de las áreas de matemáticas, física e ingeniería, Paltridge señala que los autores encontraron que a los estudiantes a veces se les solicitaba escribir menos de una página como respuesta a una pregunta u otros tipos

de estímulos, mientras que a los de ciencias sociales y humanidades se les solicitaban ensayos más largos. En este último caso, los tipos de texto más comunes eran expositivos, argumentativos, de causa y efecto, problema-solución, clasificación o enumeración, comparativo/contrastivo y de análisis. Similarmente, en su manual sobre escritura académica, Bailey (2011) presenta los principales tipos de textos escritos producidos por los estudiantes; entre ellos se encuentran las notas, los reportes, los proyectos, el ensayo y la tesis o disertación, es decir, textos tanto cortos como extensos

En cuanto a las características de la escritura académica, Richards y Miller (2005) argumentan que en universidades del Reino Unido, Australia y países asiáticos se solicita a los estudiantes utilizar un lenguaje objetivo, así como evitar el lenguaje personal y el uso de la primera persona, utilizando en su lugar la tercera persona y la voz pasiva. En cambio, dicen las autoras, en universidades de Estados Unidos se vislumbra una mayor aceptación de la voz personal en la escritura académica. Como ejemplo de lo primero, en la página web de la Universidad de Sydney (The University of Sydney, 2021) se especifican las tres características de la escritura académica: formal, objetiva (impersonal) y técnica; incluso, ahí se ofrecen algunas recomendaciones para lograr cada una de ellas. Como ejemplo de lo segundo, Irvin (2010) señala que la evitación de la primera persona es uno de los mitos que muchos estudiantes de primer ingreso en nivel licenciatura tienen, y argumenta que gran cantidad de la escritura en la universidad puede hacerse en un estilo semiformal en el cual la primera persona es aceptada. Además, sujetarse a un lenguaje meramente objetivo puede suprimir la voz del propio escritor (Richards y Miller, 2005).

La Universidad de Leeds (University of Leeds, 2021) en el Reino Unido señala las siguientes características de la escritura académica: es clara, concisa, enfocada, estructurada y respaldada por evidencia. Esta misma universidad establece que tiene un tono y un estilo formal que no requiere de oraciones largas ni vocabulario complicado, y que cada disciplina tiene sus propias convenciones y tipos de discurso. Dos de las características que menciona Irvin (2010) con relación a la escritura académica son la evidencia clara de que el escritor ha sido persistente, de mente abierta y disciplinado en estudio, y el dominio de la razón sobre las emociones o la percepción sensorial. Esto es a partir de un estudio llevado a cabo por Thaiss y Terry Zawacki en una universidad de EUA, según el mismo Irvin.

La escritura académica: un proceso complejo

El proceso de escritura tiene etapas que son cíclicas más que lineales para poder llegar a un producto. Esta visión es compartida por varios autores (por ejemplo, Anaya-Figueroa et al., 2023; Bailey, 2011; Brown, 2007; Harmer, 2007; 2012; Richards y Miller, 2005; Ur, 2012). Escribir implica para el autor del texto realizar distintas actividades de pensamiento superior, práctica en la que influyen diversos factores que participan e interactúan en el desarrollo del discurso, lo que lleva a que la escritura sea un proceso complejo y recursivo (Neira-Martínez y Ferreira-Cabrera, 2011).

Especialmente en universidades anglosajonas de Estados Unidos y Australia, la escritura académica se concibe como un proceso recursivo que requiere tiempo y elaboración de varios borradores antes de publicar la versión final de un texto (Carlino, 2008). Además, la escritura académica implica dominio de varias competencias por parte de los

estudiantes, tales como el uso eficaz de mecanismos discursivos, el conocimiento de las disciplinas y sus géneros en términos de escritura, así como el correcto uso de la lengua, entre otros (Marín et al., 2015).

La retroalimentación en la escritura académica

Un elemento clave es la retroalimentación que reciben los estudiantes sobre su escrito para volver a escribir su trabajo con mejoras sustanciales; esto, de hecho, es uno de los hallazgos que Carlino (2008) encontró en su estudio en lo que respecta a las universidades anglosajonas, especialmente de Estados Unidos y Australia. El acompañamiento y retroalimentación durante el proceso de escritura es esencial para que el estudiante pueda obtener un producto con las características solicitadas según la cultura discursiva de su disciplina. En este sentido, el estudio de Álvarez y Difabio de Anglat (2018) muestra que la retroalimentación del docente incide positivamente en la producción de un texto como la tesis.

Autores como Harmer (2015) y Nation (2009) indican la importancia de saber sobre qué se le dará retroalimentación al alumno: si es sobre el contenido o si es sobre la forma (gramática, ortografía, etc.). Ambos autores coinciden en que si la retroalimentación es parte del proceso de escritura, es formativa y brinda al estudiante el acompañamiento para mejorar sus habilidades de escritura. En este respecto, McDonough et al. (2013) hacen hincapié en la necesidad de brindar retroalimentación en varias etapas del proceso de escritura y no esperarse hasta el final. Una retroalimentación estructurada y un acompañamiento interpersonal positivo pueden ayudar al estudiante a reflexionar constructivamente sobre sus experiencias de aprendizaje para así redirigir su pensamiento de formas más positivas (McCombs, 1994, en Ushioda, 2008). De igual forma, es importante que la retroalimentación ofrecida sirva para alentar y mejorar la escritura (Nation y Macalister, 2021).

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

El enfoque del estudio fue cualitativo, el cual se caracteriza por brindar un acercamiento inductivo a la construcción del conocimiento con la finalidad de generar significados y dar especial importancia a las experiencias subjetivas de las personas (Leavy, 2017). El diseño consistió en un estudio de caso, pues permite estudiar varias realidades y reportar los puntos de vista de los participantes (Cohen et al., 2018). Debido a su nivel de profundidad descriptivo, se buscó describir e interpretar los hallazgos (Cohen et al., 2018). La información se recolectó en un solo periodo de tiempo, por lo que es *transeccional*, ya que se recolectaron y analizaron datos en un momento único (Hernández et al., 2014).

Técnicas e instrumentos

La información se recolectó a través de la entrevista, para la cual se realizó una guía (*interview guide approach*) que permite hacer las preguntas sin seguir un orden estricto y plantearlas usando diferentes palabras en el curso de la entrevista (Best y Kahn, 2006;

Johnson y Christensen, 2020). Se diseñó un guion con 11 preguntas abiertas para explorar 1) la conceptualización de escritura académica que tenían los docentes, 2) la importancia que le otorgaban a la escritura académica, 3) la presencia y frecuencia de actividades de escritura académica en los programas de sus asignaturas y en sus clases impartidas, 4) el acompañamiento a los alumnos durante el proceso de escritura, y 5) las estrategias de retroalimentación implementadas.

Además de las entrevistas, se utilizó la técnica de revisión de documentos, por lo que se revisaron las planeaciones de clase entregadas por los docentes en el semestre previo a las entrevistas, lo cual se denomina información existente, y corresponde a aquella información anterior a la investigación y para un propósito diferente, con la ventaja de no ser obstructiva (Johnson y Christensen, 2020).

Muestra

La muestra fue no probabilística; específicamente, fue propositiva, pues ofrece la ventaja de elegir aquellos casos que tiene ciertas características especificadas en el planteamiento del problema (Hernández et al., 2014), y permite seleccionar los casos de estudio con base en el juicio de tipicidad por parte de los investigadores (Cohen et al., 2018). Participaron 14 docentes, quienes cumplían con el requisito de estar frente a grupo el semestre anterior inmediato al estudio en cualquiera de las especialidades (Inglés, Matemáticas, Español o Historia) (tabla 1). Tal requisito fue necesario debido a que se requería obtener información sobre lo que realmente habían trabajado los docentes en términos de escritura académica y no lo que posiblemente tenían planeado hacer el semestre que estaban comenzando. Además, se consideró que se podía obtener información más certera en la entrevista si el periodo de tiempo se limitaba al semestre anterior inmediato, pues si se extendía a semestres de años anteriores, se corría el riesgo de que los docentes no recordaran la información.

Tabla 1

Sujetos participantes

Docente (nombre ficticio)	Especialidad	Área de formación de origen
Ana	Inglés	Humanidades (Enseñanza del inglés)
Cecilia	Inglés	Humanidades (Enseñanza del inglés)
Julia	Inglés, Matemáticas, Español e Historia	Ciencias económicas (Contaduría)
Beatriz	Inglés	Ciencias Sociales (Educación[a])
Denia	Inglés	Humanidades (Enseñanza del inglés)
Galilea	Inglés, Matemáticas y Español	Ciencias Sociales (Educación Telesecundaria)
Katia	Inglés, Matemáticas, Español e Historia	Ciencias Sociales (Ciencias de la comunicación)
Héctor	Inglés y Matemáticas	Ciencias Biológicas y de Salud (Químico biólogo)
Efrén	Matemáticas	Ciencias Exactas (Matemáticas)
Fabián	Matemáticas	Ciencias Exactas (Matemáticas)
Iris	Matemáticas	Ingeniería (Ingeniería industrial)
Nicolás	Matemáticas	Ciencias Sociales (Psicología)
Lina	Historia	Ciencias Sociales (Derecho)
Manuel	Historia	Ciencias Sociales (Antropología)

Contexto

El estudio se llevó a cabo en institución de nivel superior, específicamente una escuela normal superior, en una ciudad del noroeste de México que forma docentes para la educación secundaria. Al momento del estudio, las especialidades ofertadas eran Inglés, Matemáticas, Español e Historia.

Procedimiento y análisis de la información

Para poder tener acceso a las planeaciones, se solicitó autorización por escrito a las autoridades de la institución. En cuanto a las entrevistas, los docentes aceptaron participar en el estudio una vez que se les explicó el objetivo. Las entrevistas fueron audiograbadas y, posteriormente, transcritas para su análisis.

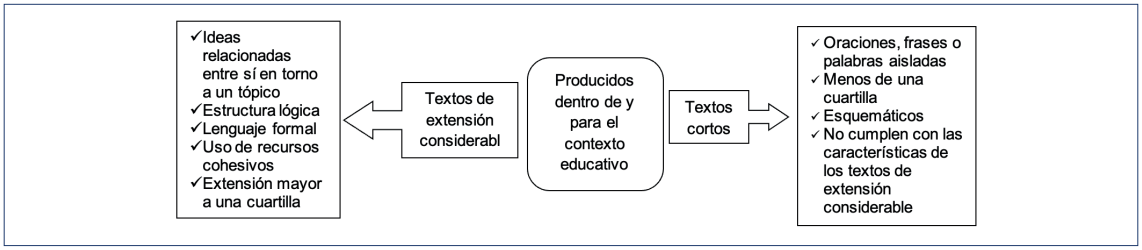
Según Best y Kahn (2006), el primer paso para analizar datos cualitativos incluye organizarlos. Los autores señalan que no existe un único método de hacerlo, sino que ello obedece a la estrategia de investigación y las técnicas de recolección de datos empleados. Dado que el estudio presenta objetivos específicos, se optó por analizar y organizar la información en torno a ellos. Según Patton (2002, como se cita en Cohen et al., 2018), no existe una sola forma o una forma correcta de analizar y presentar datos cualitativos; todo depende del propósito del estudio. Sin embargo, señalan estos mismos autores, es importante tener claro para qué se quiere hacer el análisis y, en el presente estudio, la intención era identificar información que contestara las preguntas de investigación específicas. Por tanto, del análisis emergieron categorías en relación a las preguntas de investigación: a) conceptualización, b) frecuencia de asignación, c) tipos de escritos, d) evaluación de escritos, e) retroalimentación, f) acompañamiento y g) importancia otorgada a la escritura.

A partir de la revisión de literatura, identificamos que la conceptualización de la escritura académica tiene dos vertientes: una que incluye la producción de textos cortos y más o menos estructurados (notas, respuesta a una pregunta, resumen, etc.) y otra que se refiere a textos más extensos y complejos en la estructuración de sus ideas (ensayo, tesis, reportes, etc.). Además, debido a la variedad en relación a los ejemplos de escritura académica otorgados por los docentes, y con el fin de incluir aquellos textos que son considerados como escritura académica según el marco teórico de este trabajo, tuvimos la necesidad de crear dos categorías de escritura académica: textos cortos y textos de extensión considerable.

Para realizar dicha categorización, se tomó en cuenta la extensión del texto en términos de las implicaciones de la redacción de un discurso coherente. Así, los textos de extensión considerable son aquellos que demandan por parte del estudiante la expresión de ideas relacionadas entre sí en torno a un tópico, siguiendo una estructura lógica y lenguaje formal, haciendo uso de recursos cohesivos para la redacción de un conjunto vasto de ideas y cuya extensión sea mayor a una cuartilla (por ejemplo, ensayos, textos reflexivos, tesis, etc.). Los textos cortos, por su parte, son aquellos que si bien pueden ser más o menos extensos, incluyen oraciones, frases o palabras aisladas o, en su defecto, aquellos que no cumplan con las características de los textos de extensión considerable (por ejemplo, notas de clase, párrafos, resúmenes, esquemas, etc.). Una característica que cualquiera de los dos debe cumplir es que son textos producidos dentro de y para el contexto educativo. La figura 1 ilustra resumidamente esta categorización.

Figura 1

Conceptualización y características de textos cortos y de extensión considerable



Para categorizar los textos identificados en los hallazgos, fue necesario recurrir a la experiencia y conocimiento por parte de los investigadores autores de este trabajo, pues algunos de los textos podrían resultar poco familiares para el lector, pero forman parte de la cultura institucional donde se hizo el estudio, lo cual permitió clasificarlos en textos cortos o de extensión considerable. Se ponen como ejemplo de lo anterior las reflexiones; si bien no se especifica en las planeaciones de los docentes la extensión que debían tener, comúnmente tienen una extensión mayor a una cuartilla, por lo que se categoriza como texto de extensión considerable.

HALLAZGOS

Conceptualización del término escritura académica

Los hallazgos sugieren que los docentes conciben la escritura académica como un proceso vinculado al aprendizaje, donde diversas habilidades intelectuales entran en juego, y para la cual se requiere de lenguaje formal y de ciertas normas que van más allá de conocimientos sobre redacción. Asimismo, los hallazgos reflejan que los docentes participantes relacionan la escritura académica con textos cuyo lenguaje es formal y estandarizado, y que se produce dentro del contexto académico (tabla 2).

Tabla 2

Conceptualización de escritura académica

¿Qué es?	¿Qué objetivo tiene?	¿A quiénes va dirigida?	Ejemplos
Textos que utilicen lenguaje formal Una forma estandarizada del lenguaje Un proceso relacionado con el aprendizaje Producciones escritas de los alumnos Textos que cumplan con ciertos requerimientos Textos escritos dentro del contexto académico Un proceso en el que se emplean diferentes habilidades intelectuales	Comunicar resultados de investigaciones Presentar información, conocimiento o aprendizaje logrado	Investigadores Especialistas en la disciplina	Ensayos Reportes/proyectos de investigación (trabajo por proyectos [a]) Tesis Novelas Informes de prácticas Resúmenes Artículos Párrafos Respuestas cortas Planeaciones didácticas

Nota. [a] En la Escuela Normal donde se realizó este estudio, los estudiantes llevan a cabo proyectos de investigación acerca de problemáticas derivadas de la práctica docente; el término general para referirse a dicho tipo de trabajo es *trabajo por proyectos* (TxP).

Por su parte, Katia hizo referencia a la conceptualización limitada que se tiene de escritura académica, y señaló que la elaboración de cuadros de información a partir de la reflexión sobre la práctica docente también es escritura académica, pues requiere de la reflexión, proceso durante el cual los estudiantes "necesitan retomar habilidades y competencias de la escritura académica". La maestra señaló que, incluso, la planeación didáctica puede considerarse escritura académica.

Frecuencia de asignación de actividades de escritura académica durante el semestre

Al preguntar a los docentes sobre la frecuencia con la que asignaban actividades de escritura académica, los docentes hicieron referencia a textos de extensión considerable, principalmente ensayos (tabla 3). En el caso de las docentes que se encontraban en dos, tres o cuatro especialidades, su respuesta se consideró en cada una de ellas, pues las asignaturas que impartían eran las mismas en las especialidades mencionadas y ninguna de las docentes señaló haber trabajado diferente dependiendo de la especialidad.

Tabla 3

Frecuencia de asignación de trabajos de escritura académica de extensión considerable

Especialidad	Frecuencia	Número de menciones
Inglés	No asignó [a]	4
	Una vez en el semestre	2
	Nueve trabajos a lo largo del semestre [b]	1
	Cuatro veces en el semestre	1
	Se trabajó durante todo el semestre [c]	1
	Como cierre de las unidades [d] y del curso	1
Matemáticas	No asignó	5
	Semanalmente o cada dos semanas [e]	1
	Una vez en el semestre	1
	Como cierre de las unidades [d] y del curso	1
Español	No asignó	1
	Como cierre de las unidades [d] y del curso	1
Historia	Una vez en el semestre	1
	Durante el semestre [f]	1

Nota. [a] Una de las docentes no asignó en dos asignaturas que dijo que no se prestaban para ello. [b] En una de las tres asignaturas a su cargo. [c] En dos de las asignaturas que estaban relacionadas con la elaboración del trabajo de titulación. [d] La docente señaló que fueron tres unidades. [e] La docente mencionó otros textos además del ensayo (mapa mental, mapa conceptual, presentación en Power Point con los puntos más importantes); señaló que los solicitó en una de las asignaturas que impartió; en las otras no asignó. [f] El docente no logró especificar la frecuencia ni la asignatura.

En la especialidad de Inglés, las docentes dijeron no trabajar la escritura académica de extensión considerable únicamente en los casos en los que la asignatura era un curso de inglés, esto debido a que los programas de los cursos de inglés no lo requerían, así como el curso tampoco se prestaba a ello debido al enfoque de su contenido. Otra de las razones para no trabajar la escritura académica de extensión considerable fue debido a que requiere de mucho tiempo. Sin embargo, en esta misma especialidad se encontró que se trabaja-

ba la escritura académica de extensión considerable en asignaturas de la licenciatura que no lo requerían. Por ejemplo, Denia, de la especialidad de Inglés, dijo que durante todo el semestre trabajó la escritura académica de extensión considerable en dos de las asignaturas cuyo contenido comprendía la elaboración de escritos académicos extensos y que son parte del trabajo de titulación. A pesar de que la otra asignatura que tenía a su cargo no se relacionaba con el trabajo de titulación, la docente dijo que sí trabajó escritura académica de extensión considerable.

Tipos de trabajos de escritura académica asignados

Los trabajos de escritura académica mencionados por los docentes en las entrevistas se clasificaron en textos cortos y de extensión considerable (tabla 4). En la especialidad de Inglés se observa mayor variedad en torno a los tipos de escritos de extensión considerable. En cuanto a textos cortos, se observa que en Matemáticas son más bien textos esquemáticos (por ejemplo, conceptual, mapa mental) o cuya redacción puede resultar en ideas u oraciones aisladas (por ejemplo, presentaciones), mientras que en las otras especialidades los textos pueden tener características de textos de extensión considerable, tales como la redacción de ideas en un orden lógico y el uso de recursos cohesivos (por ejemplo, párrafo, resumen, boletín informativo y texto periodístico). En el caso de Efraín, de la especialidad de Matemáticas, reconoció que no solicitó trabajos de escritura académica a pesar de considerarlo necesario en una de las asignaturas y de que el programa del curso lo sugería.

Tabla 4

Trabajos de escritura académica mencionados en las entrevistas

Especialidad	Textos solicitados	
	Textos cortos	Textos de extensión considerable
Inglés	Párrafo Resumen **Cuadros de información** **Esquemas** **Foros** **Organizadores gráficos** **Una serie de preguntas**	**Anteproyecto de investigación** Ensayo **Textos argumentativos** **Textos reflexivos** Trabajo de titulación (tesis, informe de prácticas, o portafolio de evidencias)
Matemáticas	**Cuadros de información** **Esquemas** **Foros** Mapa conceptual Mapa mental Modelo matemático **Organizadores gráficos** Presentaciones **Una serie de preguntas**	**Anteproyecto de investigación** Ensayo **Textos argumentativos** **Textos reflexivos**
Español	Boletín informativo **Esquemas** **Organizadores gráficos** **Cuadros de información**	**Anteproyecto de investigación** **Textos reflexivos** **Textos argumentativos**
Historia	Reporte de lectura Respuesta en foro Texto periodístico	Ensayo Ensayo corto de opinión

Nota. Se muestran en negrita aquellos productos que se repiten debido a que las docentes que los mencionaron impartían clase en diversas especialidades.

Por otro lado, en las planeaciones se encontró una amplia diversidad de textos tanto cortos como de extensión considerable, algunos no mencionados en las entrevistas. Se observó que en las planeaciones predominaban los trabajos de escritura académica de textos cortos (Tabla 5). En las planeaciones de la especialidad de Inglés es donde se observó mayor variedad de trabajos de escritura, principalmente de textos cortos.

Tabla 5

Trabajos de escritura académica identificados en las planeaciones

Especialidad	Textos solicitados	
	Textos cortos	Textos de extensión considerable
Inglés	Árbol de problemas Composiciones demostrando comprensión de los contenidos [a] Conclusión escrita (sobre un tema en particular de una clase) Cuadros Diagrama Diseño de instrumentos (para trabajo de titulación) Escritura de entrevista sobre familia Foro de discusión (en plataforma Moodle) *Morph house* (esquema de morfología de palabras) Notas de clase Oraciones Organizadores gráficos Párrafo Planeaciones de clase Red semántica Registro anecdótico Respuestas a ejercicios Resumen Secuencia didáctica Tabla	Avance de trabajo de titulación Ensayo Escrito sobre un tema específico Reflexión
Matemáticas	Cuadros Infografía Notas sobre presentaciones Organizador gráfico Planeaciones de clase Registro anecdótico	Ensayo Escrito sobre un tema específico Reflexión
Español	Edición de traducción automática [b] Planeaciones de clase Secuencia didáctica Traducción de una canción [b]	Ensayo Escrito sobre un tema específico Reflexión
Historia	Columna periodística Foro (en plataforma Moodle) Infográfico Líneas del tiempo Organizadores gráficos Planeaciones de clase	Ensayo Reflexión

Notas. [a] La docente señaló que generalmente eran de una cuartilla. [b] En una asignatura del curso de inglés.

En cuanto a los textos de extensión considerable, los hallazgos muestran similitudes entre los tipos mencionados en las entrevistas y los identificados en las planeaciones. El ensayo fue identificado en las planeaciones en todas las especialidades. Algunos de los textos cortos identificados en las planeaciones podrían compartir algunas características con los textos de extensión considerable. Por ejemplo, aunque el párrafo se clasificó como texto corto, requiere de la redacción de ideas siguiendo un orden lógico; además, debe haber coherencia en las ideas, y éstas deben girar en torno a un tópico para mantener la

unidad, haciendo uso de recursos cohesivos. Algo similar sucede con otros textos como el resumen y la columna periodística. En la tabla 6 se observa que en la especialidad de Inglés es donde se encontró mayor variedad de textos cortos que podrían compartir características con textos de extensión considerable.

Tabla 6

Textos cortos que podrían compartir características con textos de extensión considerable

Especialidad	Trabajos de escritura académica incluidos en la planeación
Inglés	Composiciones demostrando comprensión de los contenidos
	Conclusión escrita (sobre un tema en particular de una clase)
	Párrafo
	Registro anecdótico
	Resumen
Matemáticas	Registro anecdótico
Historia	Columna periodística

Evaluación de trabajos de escritura académica

Siete de los 14 docentes afirmaron haber especificado ciertos criterios o aspectos a evaluar en los escritos solicitados, ya fueran párrafos o textos de extensión considerable. Algunos de esos aspectos fueron mencionados en las entrevistas, mientras que otros se identificaron en las rúbricas de evaluación que proveyeron. Sin embargo, en las planeaciones no se encontraron criterios de evaluación para los escritos identificados.

La tabla 7 muestra una mayor variedad en relación a los aspectos a evaluar entre las docentes con formación en enseñanza del inglés (Ana, Cecilia y Denia) y en educación (Beatriz). No obstante, también se observa que tienden a considerar aspectos más bien técnicos como la ortografía, gramática, estructura de oraciones, extensión del texto, etc. Se puede observar también que Lina (especialidad de Historia) mencionó aspectos como la coherencia, la concisión y la claridad. En términos generales, la ortografía, la puntuación, la gramática, la estructura del escrito y las oraciones de apoyo fueron los aspectos con mayor recurrencia. Con excepción de la estructura del escrito, los elementos identificados se concentran principalmente en las maestras de la especialidad de Inglés que tienen formación en enseñanza del inglés o con experiencia enseñando inglés.

Tabla 7

Criterios de evaluación de párrafos y textos de extensión considerable

Categoría	Aspecto	Ana [I]	Beatriz [I]	Cecilia [I]	Denia [I]	Julia [I M E H]	Lina [H]	Manuel [H]
Mecánica del estilo	Ortografía	*	*			*	*	
	Uso de mayúsculas	*						
	Puntuación	*	*	*				
Estilo de escritura y gramática	Gramática	*	*	*				
	Longitud de las oraciones			*				
	Selección de palabras	*	*					
	Estructura de las oraciones		*					
	Transición	*						
	Concisión			*			*	
	Coherencia	*					*	
	Tono				*			
	Variedad en el tipo de oraciones	*	*					
	Oraciones de apoyo	*	*	*				
	Claridad						*	*
Elementos y formato	Extensión del escrito				*			
	Lista de referencias				*			
	Autores citados	*						
	Estructura del escrito [a]	*	*		*	*		
	Espacio entre líneas				*			
	Alineación				*			
	Tipografía				*			
Otros	Tema concreto		*					
	Voz del autor		*					
	Argumentación					*		
	Proceso de escritura			*				
	Habilidad de resumir							*

Nota. [a] Introducción, desarrollo y conclusión. [I] Inglés. [M] Matemáticas. [E] Español. [H] Historia

Retroalimentación y acompañamiento durante el proceso de elaboración de los escritos

En relación a la retroalimentación que daban los docentes, se encontró que ésta era principalmente de manera escrita a través de recursos virtuales como la plataforma Moodle o Google Drive (tabla 8).

Tabla 8
Retroalimentación

Especialidad	Aspectos sobre los que retroalimenta	Vía
Inglés	Contenido Gramática Ortografía Puntuación **Redacción**	Comentarios en el trabajo escrito Herramienta de comentarios en Google Drive **Individual presencial** **Oral a todo el grupo** Plataforma Moodle
Matemáticas	Aspectos generales **Redacción**	Comentarios en el trabajo escrito Evaluación escrita por medio de rúbricas **Individual presencial** **Oral a todo el grupo** Plataforma Moodle
Español	**Redacción**	Comentarios en el trabajo escrito Evaluación escrita por medio de rúbricas **Individual presencial** **Oral a todo el grupo**

Nota. En negrita se muestran los aspectos y vías de retroalimentación mencionados por una sola maestra que impartía clase en diversas especialidades.

Los hallazgos parecen indicar que, en su mayoría, el acompañamiento tomaba la forma de retroalimentación o de evaluación formativa. Según los testimonios, solamente en los casos de Cecilia (Inglés) y de Julia (Inglés, Matemáticas, Historia y Español) había acompañamiento para construir los textos a partir de ejemplos y explicaciones. Por ejemplo, Cecilia afirmó haber usado ejemplos de escritos antes de solicitar que escribieran: "Antes de que ellos hicieran algún producto, lo veíamos en clase con diferentes ejemplos para que entendieran". En el caso de Julia, señaló que explicaba cómo hacer los escritos, además de revisar ejemplos e, incluso, se identifica el enfoque de escritura de proceso:

> Partimos de una explicación del tipo de texto solicitado; … compartir la estructura y el contenido de cada una de sus partes, … revisar ejemplos, escribir borradores del texto hasta su versión final. En el inter se trabajan otras actividades requeridas para la producción del texto, como la búsqueda y organización de la información, etc. A la par se van viendo cuestiones que tienen que ver con la redacción y ortografía.

Relación entre asignación de trabajos de escritura académica y la importancia que le otorgan los docentes

Contrario a lo esperado, los docentes participantes, con excepción de uno, dijeron considerar la escritura académica como un elemento importante dentro de la formación del estudiante. La idea de que la escritura académica es importante es compartida incluso por aquellos docentes que dijeron no solicitar trabajos de este tipo.

Para Beatriz, la importancia del desarrollo de la escritura académica radica en que "implica el desarrollo de muchas habilidades, como desarrollar el pensamiento crítico, conocer más sobre un tema, aprender a argumentar o persuadir, etc., y la mejor formar de aprender y mejorar en su escritura académica, es practicándola". Aunado al desarrollo de habilidades cognitivas, Julia hizo referencia a la escritura académica como evidencia del aprendizaje adquirido: "la escritura académica nos permite no solo aprender sino también plasmar lo aprendido, dar cuenta de ese aprendizaje". Tanto Denia como Manuel señala-

ron el carácter divulgativo de la escritura. Manuel agregó la importancia de la escritura académica en relación a los requisitos institucionales, como lo es la titulación, además de ser una "actividad" que a los estudiantes les sería útil en su desarrollo profesional, "tanto para producir material de investigación y comunicar los resultados, como para consumir resultados de investigación".

Las consecuencias de la falta de asignación de trabajos de escritura académica de extensión considerable fueron reconocidas por Fabián, de la especialidad de Matemáticas: "La escritura de los alumnos de matemáticas está por debajo de estudiantes de otras licenciaturas, como los de inglés, por ejemplo". Nicolás, si bien reconoció que hay deficiencias en la escritura académica de los estudiantes, propuso recurrir a prácticas de escritura menos formales y estrictas "sin necesidad de cumplir con un determinado requerimiento académico".

DISCUSIÓN

Hernández Rojas et al. (2020) señalan que hay quienes argumentan que la escritura académica favorece el aprendizaje y que implica que el escritor lleve a cabo diversas actividades cognitivas que llevan a la reflexión. Precisamente, los hallazgos sobre la conceptualización de escritura académica en nuestro estudio dejan entrever que los docentes participantes la consideran como un proceso complejo que conlleva la puesta en práctica de actividades cognitivas relacionadas no solo a aspectos lingüísticos y de redacción, sino también a habilidades superiores del pensamiento, así como a conocimiento de temas relacionados a la propia disciplina. Asimismo, estos hallazgos coinciden parcialmente con el estudio cualitativo llevado a cabo por Reyes-Reyes (2020) en un contexto normalista, en el cual los hallazgos muestran que los docentes conciben la escritura académica, entre otros, como un proceso, una habilidad, una herramienta de aprendizaje y un instrumento epistémico. Esto sugiere que los docentes en nuestro estudio están conscientes de la complejidad de la escritura académica. Además, los hallazgos muestran que los docentes relacionan la escritura académica con textos escritos producidos dentro de un contexto académico dirigidos a una audiencia especializada dentro de una cultura discursiva particular.

Relativo a las características de la escritura académica, las respuestas de los docentes, en general, coinciden con aquellas señaladas por Richards y Miller (2005), la University of Sydney (2021), Bailey (2011) y la University of Leeds (2021), principalmente en el sentido de que la escritura académica debe ser formal, objetiva y técnica. En cuanto al propósito de la escritura académica, se identificaron dos que fueron mencionados por los docentes: difundir conocimiento científico y evidenciar los aprendizajes logrados. Éste último coincide con las perspectivas de los estudiantes en un estudio realizado por Anderson y Cuesta-Medina (2019) en cuanto a que la escritura académica sirve para reportar información.

Según los hallazgos, en Inglés, Español e Historia se asignan tareas de escritura académica de extensión considerable con mayor frecuencia que en Matemáticas. Esto coincide con los resultados del estudio de Castelló y Mateos (2015), pues aseveran que los docentes tanto del área de artes y humanidades como de ciencias sociales y jurídicas declararon que solicitaban a sus estudiantes escribir con más frecuencia y llevar a cabo actividades

de escritura en el aula que los docentes de ingeniería y arquitectura. Similarmente, Marín et al. (2015) reportan en su estudio que las actividades de escritura eran más frecuentes en el área de las ciencias sociales y jurídicas que en las ciencias de la salud, ingenierías y arquitectura. En nuestro estudio, llama la atención que en Matemáticas hay ausencia de asignación de trabajos de este tipo a pesar del reconocimiento de que alguna asignatura lo sugería y de la diferencia en calidad de los escritos de tesis entre los estudiantes de Inglés y los de Matemáticas, según el testimonio de uno de los docentes. Según lo reconoce uno de los participantes, en Matemáticas se trabaja más el pensamiento matemático mediante la expresión oral y no tanto la escrita, porque ello favorece la discusión y el desarrollo del pensamiento crítico en clase.

Partiendo de los hallazgos, parece haber tres posibles explicaciones respecto al hecho de trabajar la escritura académica de extensión considerable por parte de los docentes: la experiencia escribiendo textos académicos de extensión considerable durante la formación universitaria, la experiencia como docente de inglés en escuela privada bilingüe o la experiencia de haber recibido educación bilingüe en escuela privada. En este sentido, cuatro de las docentes de la especialidad de Inglés tienen larga trayectoria enseñando este idioma no solamente como lengua extranjera en el sector público, sino también en educación bilingüe en el sector privado. En este último, es común que este idioma sea el medio para enseñar el contenido de las asignaturas, siendo el ensayo un producto comúnmente solicitado. Además, tres de las docentes (Ana, Cecilia y Denia) tienen en común su formación inicial en enseñanza del inglés en una institución de educación superior que daba énfasis a la escritura de textos de extensión considerable (como los ensayos) y otros tipos de textos de corta extensión (como párrafos y resúmenes) en inglés. Esto pudo influir en la decisión de trabajar la escritura, especialmente en asignaturas en inglés, incluso si el programa no lo requería, como en el caso de Cecilia. En el caso de Iris, de la especialidad de Matemáticas, tuvo su formación básica en escuela privada bilingüe donde el inglés era la lengua meta y se practicaba la escritura de textos de extensión considerable. Por tanto, la experiencia previa podría ser un factor que determina la inclusión de tareas de escritura en la práctica.

En los casos específicos en los que los docentes dijeron no trabajar la escritura académica (haciendo principalmente referencia a textos de extensión considerable) en asignaturas particulares, los hallazgos sugieren tres principales razones de este proceder: 1) la asignatura no lo requiere, 2) el contenido del programa de la materia no se presta para llevar a cabo este tipo de actividades y 3) trabajar la escritura académica requiere de tiempo pues, si bien no lo explicitaron los docentes, implica las fases de diseñar, aplicar y evaluar y, en algunos casos, incluso retroalimentar. Pese a ello, los docentes reconocen la necesidad de trabajar la escritura académica independientemente de si la asignatura lo requiere o no puesto que tiene un beneficio en la redacción de los trabajos de titulación.

Contrario a lo esperado, las respuestas de algunos de los participantes muestran que no reducen la escritura académica a textos de extensión considerable como ensayos y tesis, sino que la amplían a cualquier texto construido dentro del contexto académico con propósitos, precisamente, académicos. Así, su perspectiva coincide así con la categorización propuesta por Bailey (2011), en la cual se incluyen tanto textos cortos como notas,

como textos de extensión considerable tales como reportes, proyectos, ensayos y tesis o disertaciones. Si bien este estudio no fue cuantitativo, los hallazgos sugieren que el ensayo es el principal tipo de texto solicitado, coincidiendo así con Irvin (2010), quien señala que el ensayo es el tipo de texto más común en la universidad.

El ensayo se identificó en las planeaciones de los docentes en las cuatro especialidades. Como se mencionó en el apartado de hallazgos, algunos de los textos cortos (párrafo, resumen, columna periodística) incluidos en las planeaciones podrían compartir características con los textos de extensión considerable en cuestiones de lo que se requiere para construirlos tanto en términos lingüísticos como de retórica y uso de recursos cohesivos. En este respecto, fue en la especialidad de Inglés en la que se observó mayor variedad de tipos de textos cortos con estas características.

Los hallazgos parecen dar soporte al estudio de Marín et al. (2015) en relación a que en el área de humanidades se tiende a escribir con mayor frecuencia. Asimismo, los hallazgos en nuestro estudio coinciden con el de Paltridge (2004), el cual arrojó que en las áreas de matemáticas, física e ingeniería, había una tendencia a solicitar a los estudiantes escribir menos de una página como respuesta a una pregunta u otros tipos de tareas, mientras que a los de ciencias sociales y humanidades se les solicitaban textos de mayor extensión, como ensayos.

Salazar-González (2015) señala que en nivel superior los docentes tienden a enfocarse en evaluar cuestiones gramaticales y ortográficas; no obstante, los hallazgos en nuestro estudio sugieren variedad en este sentido. Principalmente entre las docentes con formación académica o con experiencia en la enseñanza del inglés, los criterios considerados son tanto técnicos (ortografía y puntuación) como de contenido (delimitación del tema, voz del autor y argumentación), de formato (destaca la estructura del escrito), de gramática y de estilo (concisión, tono, oraciones de apoyo y variedad en el tipo de oraciones). En relación a docentes con formación académica distinta a la mencionada, los hallazgos sugieren que mayormente consideran aspectos de estilo como concisión, coherencia y claridad.

Se encontró que los docentes brindan retroalimentación y que es en la especialidad de Inglés donde se considera mayor variedad en los aspectos sobre los que se retroalimenta. La evidencia sugiere que la retroalimentación de los docentes es principalmente de forma escrita a través de recursos virtuales y sobre aspectos como contenido, gramática, ortografía, puntuación y redacción, además de aspectos generales. Esto parece coincidir con el estudio de Álvarez y Difabio de Anglat (2018), quienes encontraron que los comentarios de retroalimentación del docente sobre los escritos se enfocaban mayormente en aspectos de redacción como marcadores del discurso, ortografía, conjugación, entre otros.

Si bien los hallazgos apuntan a que los docentes evalúan y retroalimentan los trabajos escritos de los estudiantes, generalmente no dan acompañamiento para desarrollar la escritura académica. En coincidencia, el estudio de Castelló y Mateos (2015) reveló que los estudiantes de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas consideraban que se les solicitaba escribir con mayor frecuencia a pesar de que los docentes realizaban pocas prácticas para apoyar a los estudiantes en su escritura. Resultados similares se pueden

observar en el estudio de Ortiz-Casallas (2015), en el cual se identificó que en Ingeniería Forestal y en la Licenciatura en Matemáticas los docentes solicitaban escritos con "mínimas orientaciones" por considerar que los docentes del área de lengua son quienes debían enseñar la práctica de escritura académica.

En coincidencia con el estudio de Castelló y Mateos (2015), los hallazgos indican que los docentes valoran la importancia de la escritura académica, con excepción de un docente cuya formación académica era en Psicología. Esto sugiere, por tanto, que la ausencia de solicitud de trabajos de escritura académica de extensión considerable no está relacionada con una perspectiva negativa hacia la escritura académica.

CONCLUSIONES

Los objetivos del estudio fueron alcanzados. Primeramente, se logró determinar cómo los docentes conceptualizan la escritura académica; según los hallazgos, los docentes la conciben como un proceso complejo que beneficia cognitivamente a los estudiantes y que requiere de la puesta en práctica de habilidades superiores del pensamiento. En relación a la frecuencia con la que los docentes asignan actividades de escritura académica durante el semestre, los hallazgos muestran un rango que va desde no asignar este tipo de tareas hasta hacerlo de manera frecuente a lo largo del semestre. En general, los hallazgos sugieren que la escritura académica se trabaja mayormente en la especialidad de Inglés, en especial por docentes con formación académica o con experiencia en la enseñanza del inglés.

Asimismo, se logró identificar qué tipo de trabajos de escritura académica asignan los docentes, para lo cual se clasificaron en textos cortos y textos de extensión considerable. El ensayo destaca al ser mencionado con mayor frecuencia tanto en las entrevistas como en las planeaciones de los docentes. Los hallazgos sugieren que en la especialidad de Matemáticas la escritura académica de textos de extensión considerable se trabaja con menor frecuencia.

En términos de evaluación y retroalimentación, a partir de los hallazgos se concluye que no hay uniformidad en los criterios a evaluar y que los docentes retroalimentan los trabajos escritos de los estudiantes una vez terminados. De manera general, los hallazgos sugieren que la tendencia es asignar la tarea de escribir un texto pero no se da al estudiante un acompañamiento presencial en cada etapa de producción del escrito. Finalmente, los hallazgos evidencian que no hay una relación directa entre la asignación de trabajos de escritura académica (principalmente de extensión considerable) por parte de los docentes y la importancia que le otorgan. Aunque 13 de los 14 docentes afirmaron considerar importante la escritura académica, los hallazgos muestran que hay quienes la trabajan con poca frecuencia o no la trabajan.

Para concluir, consideramos que es importante reconocer que las deficiencias en la escritura académica podrían minimizarse si ésta es incluida transversalmente en el currículo, como lo sugieren Anaya-Figueroa *et al.* (2023). Habría que abandonar lo que señala Hernández-Zamora (2009) respecto a que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las dificultades con la que llegan de los niveles anterio-

res. Esto implica involucramiento y responsabilidad no solo de docentes y alumnos, sino también de las autoridades institucionales. Por tanto, es necesario brindar condiciones y espacios que favorezcan el desarrollo de la escritura académica a lo largo de la formación de los estudiantes, así como también es necesario que los docentes de nivel superior se comprometan tanto a enseñarla como a desarrollarla en ellos mismos.

Si bien los hallazgos de nuestro trabajo son aplicables únicamente en el contexto educativo particular donde llevamos a cabo el estudio, consideramos que una aportación importante es el enfoque en las prácticas de los docentes para trabajar la escritura académica como objeto de estudio, pues en la literatura revisada se detectó que los trabajos principalmente se dirigen a estudiar las producciones de los estudiantes y a identificar sus deficiencias. Consideramos que es necesario llevar a cabo un estudio amplio y cuyo diseño permita realizar generalizaciones que contribuyan a la toma de decisiones en beneficio del desarrollo de la escritura académica en los estudiantes normalistas en un contexto mayor.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Selenne Ríos-Higuera: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización

Francisco-Javier Sotomayor-Andrade: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación; Visualización

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

REFERENCIAS

Álvarez, G., & Difabio-de-Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura, 10*(1), 8-23. https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996

Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G., & Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado, 19*(91), 86-94. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2927

Anderson, C. E., & Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs and practices concerning academic writing among postgraduate language teacher trainees. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(1), 29-49. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01

Arenas-Hernández, K. A., & Rojas-Rojas, S. P. (2024). La escritura académica y su aporte al aprendizaje ¿Qué piensan los profesores universitarios? Análisis de la literatura. *Entramado*, *20*(2), 1-14. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11080

Bailey, S. (2011). *Academic writing. A handbook for international students* (3rd ed.). Routledge.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Education.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, *6*(20), 409-420. https://www.aacademica.org/paula.carlino/23

Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña,* (16), 71-117. https://www.aacademica.org/paula.carlino/202

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf

Castelló, M., & Mateos, M. (2018). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities / Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, *27*(3), 477-503. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357

Cedeño-Jara, D. E., López-Padrón A., & Hidalgo-Bárcenas, N. (2022). Habilidad de expresión escrita en estudiantes de nivelación: Caso Universidad Técnica de Manabí. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 102-115. https://doi.org/10.37135/chk.002.16.06

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.

Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. Pearson.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.

Hernández-Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, *10*(19), 11-40. https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill Education.

Hernández-Rojas, G., Cossío-Gutiérrez, E. F., & Martínez-Compeán, M. E. (2020). Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *25*(86), 519-547. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n86/1405-6666-rmie-25-86-519.pdf

Irvin, L. (2010). What is "academic" writing. En C. Lowe, & P. Zemliansky (Eds.), *Writing spaces. Readings on writing.Volume 1* (pp. 3-17). Parlor Press.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research* (7th ed.). SAGE.

Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guildford Press.

Marín, J., López, S., & Roca-De-Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, *27*(3), https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360

Martins-Vieira, I. (2005). On academic writing in Latin America (the cases of Argentina, Mexico and Venezuela) (Ainoa Larrauri, Trad.). *L1 Educational Studies in Language and Literature*, *5*, 251-264. https://doi.org/10.1007/s10674-005-8559-2

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing.* Routledge.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing* (2nd ed.). Routledge.

Neira-Martínez, A., & Ferreira-Cabrera, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*, (24), 143-159. https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n24/art08.pdf

Ortiz-Casallas, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Zona Próxima*, 22, 1-16. https://doi.org/10.14482/zp.22.6076

Oshima, A., & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing* (3rd ed.). Pearson Longman.

Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language teaching*, *37*(2), 87-105. https://doi.org/10.1017/S0261444804002216

Reyes-Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal en México. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, *7*(12), 45-62. https://www.upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_12_04.pdf

Richards, J. C., & Miller, S. K. (2005). *Doing academic writing in education. Connecting the personal and the professional*. Lawrence Erlbaum Associates.

Romero-González, A. N., & Álvarez-Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(85), 395-418. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395

Salazar-González, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, *6*(11), 1-21. https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275

The University of Sydney. (29 de septiembre 2021). *Writing.* https://www.sydney.edu.au/students/writing.html

University of Leeds. (2021). *Academic writing. What is academic writing?* https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing

Ur, P. (2012). *A course in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge University Press.